

Pažinimo kompetencija posthumanistiniame ugdyme: tarp kritinio ir kūrybiško mąstymo

INGA LAUŽONYTĖ

Lietuvos kultūros tyrimų institutas
ingalauzonyte@gmail.com

Šiame straipsnyje pagrindinis dėmesys skiriamas kritinio ir kūrybinio mąstymo, kaip pagrindinės pažinimo kompetencijos, įvairiaaspėkte analizei. Teksto pradžioje glaustai aptariamos pažinimo kompetencijos ugdymo(si) galimybės posthumanistiniame ugdyme, detaliau gvildeanamos kelios įtakingos mąstymo teorijos, kurios išryškina kritinio mąstymo ir kūrybinio mąstymo ypatybes, nubrėžia jų tarpusavio santykius. Konceptualiai kūrybiškas mąstymas ir kritinis mąstymas nėra dichotomiškas ir konfliktiškas. Abu jie veikia produktyviai, siekdami kūrybingo ir veiksmingo problemų sprendimo, lygiai taip pat „divergentiškas mąstymas“ ir „vertinamasis mąstymas“. Pažinimo kompetencija tekste aptariama kaip teigiamas paauglių vystymosi konstruktas, turintis įtakos mokinių intelektualinei raidai ir jos indėliui į jų mokymąsi bei gerovę. Kritinis ir kūrybinis mąstymas yra formuojami per pažinimo įgūdžius, kuriuos paaugliai gali įgyti ir panaudoti, kad būtų lengviau formuoti, diskutuoti, atlikti užduotis, spręsti problemas ir priimti sprendimus.

Esminiai žodžiai: pažinimo kompetencija, kritinis ir kūrybinis mąstymas, divergentinis mąstymas, dialogas, kalbiškumas.

Žmogus yra socialinė būtybė, nuo pat pirmų dienų įtraukiamas į konkrečioje visuomenėje susiklostančių sudėtingų socialinių sąveikų tinklą. Ne paslaptis, kad postmodernaus pasaulio kūryba, deklaruojantis technologines inovacijas, virtualią komunikaciją, vartojimo augimą, intensyviai skverbiasi į žmogaus vidinį dvasinį pasaulį, formuodamas sumaišties, pasimetimo šešėlius. Taip masinių komunikacijų viešpatavimo eroje išsitrina ribos tarp opozicijų: tikra ir netikra, meno ir kičo, tvirta ir trapi, kopijos ir originalumo, dekonstrukcijos ir rekonstrukcijos ir kita. Juo labiau akivaizdu, kad Lietuva ryškiai pajuto globalizacijos inertiškumo žymes, dažnai

tampa nenorinti priešintis vartotojiškam mąstymui, kosmopolitinio liberalizmo spaudimui, socialinei anarchijai, kas lemia ir švietimo sistemos pozicijos nestabilumą visuomenėje, autoriteto klausimo nuvertėjimą. Tai leidžia formotis minčiai, kaip svarbu šiandien sugebėti kritiškai ir kūrybiškai mąstyti, pasirinkti tinkamus tyrinėjimo būdus, kada aplinka pilna chaoso, demonstratyvumo, bet tuo pačiu išlikti savo esatyje, nesureikšminant individo unikalumo būvio virš kitų egzistavimo svarbos, nebijant pripažinti to taikymą ugdyme.

Aplinkos nuotaika, pabrėžianti teises, o ne pareigas, labai greitai užvaldo ypač jaunosios kartos vaizduotę, imama išsiža-

dėti tradicinių vertybių, mažą to, negimsta poreikis ieškoti naujų vertybių. Apmaldau, jog pamiršamas taikliai išsakytas Nobelio literatūros premijos laureato George'o Bernardo Shaw pastebėjimas, – kuo daugiau laisvės, tuo daugiau turėtų būti ir atsakomybės. Tačiau akivaizdu, kad XXI a. pasaulis renkasi kitą laisvės ir atsakomybės proporcijos santykį – kuo daugiau laisvės, tuo mažiau atsakomybės. „Bręstančiai asmenybei brukte brukama laisvė judėti erdvėje ir kultūroje. Įbrukama ir laisvė atsisakyti pareigos, atsisakyti dorovinės atsakomybės, bendruomeninio sutarimo. Ir net Tėvynės“¹ Esant tokioms aplinkybėms, nebekyla nuostabos, kai gimsta bei auga jaunuoliai, stokoiantys atsakingo ir sąmoningo santykio su dinamiškumu, laiku, žmonėmis, pačiu savimi.

Mokyklos vaidmuo šiame socializacijos procese yra išskirtinis, nes vaikas į mokyklos aplinką patenka mažiausiai dešimčiai metų, per kuriuos sparčiai bręsta. Tikėtina, kad nuo mokyklinės socializacijos kokybės priklauso tolimesnė socialinė individo pažinimo kompetencija². Todėl ypatingai svarbi socialinė aplinka, kuri yra viena iš veiksnių padedanti skleisti individo

pažintinėms savybėms. Reikalinga ugdymo(si) aplinka, kurioje mokiniai jaustųsi saugūs, galėtų rodyti iniciatyvą, veiktų savarankiškai, sugebėtų rasti bendraminčių, jais pasitikėti, o bendravimas su jais būtų pagrįstas ne santykiu „mokytojas – mokinys“, o santykiu „asmenybė – asmenybė“. N. Anikejeva gilindamasi į psichologinį klimatą mokykloje tvirtina: „Specialūs tyrimai rodo, kad vaikų išgyvenimai, jų savijauta tiesiogiai priklauso nuo pedagogų ir vaikų tarpusavio ryšių ypatumų, nuo pedagoginio vadovavimo stiliaus, t. y. nuo to, kokios yra mokytojo veiklos, bendravimo priemonės, būdai, metodai.“³ Svarbu galvoti ne tik apie save, bet ir tuos, kurie gyvena tarp mūsų bei tuos, kaip Gilles Deleuze ir Felixas Guattari įvardijo „žmones, kurie ateis“. Jiems tik reikia leisti pasirinkti įrankius, suteikti kryptį ir jokiais būdais ne smulkiai išrašytų strategijų, ne detalių planų, kurie supančiotų tiek vykdytojus, tiek vykdančiuosius, gyvenančius nuolatinio tapsmo sąlygomis. Anot Buchanano (2014), pedagogika tampa hidrauline, tokia, veikiančia per greitai sklindančią materiją, informacinius srautus. Vadinasi, kiekvienas veiksmas privalo būti lydimas atsakomybe, kuri prasideda nuo kritiško ir kūrybiško mąstymo.

Gyvename, kai sergama idealų ir vertybių fobija, kuomet įtartina žiūrėti į viską, kas primena tikras ir išliekančias vertybes – tampa itin svarbu, kad mokyklose vyktų pažinimo kompetencijos ugdymas(is). Šiame tekste išryškinu kritinio mąstymo ir kūrybiškumo reikšmę, kaip vieną iš itin

1 Grigas, R. (2007). Nacionalinis sąmoningumas šandien: jaunuomenės pasirinkimo drama. *Tautiškumas ir pilietiškumas*. Monografija. Vilnius: VPU.

2 Remiantis bendrųjų ir esminių dalykinių kompetencijų aprašu, pažinimo kompetencija apibrėžiama: *Pažinimo kompetencija – tai motyvacija ir gebėjimas pažinti save ir pasaulį, įgyjami suvokiant (perimant) žmonijos kultūrinę patirtį. Ji apima dalyko žinias ir gebėjimus, kritinio mąstymo, problemų sprendimo, mokėjimo mokytis gebėjimus. Mokyklinis pažinimas reikalauja valios pastangų ir atkaklumo, o motyvacija mokykliniam pažinimui gali būti ir vidinė, ir išorinė, kildinama iš bendrų visuomenės poreikių.*

3 Anikejeva, N. (1988). *Mokytojui apie psichologinį klimatą mokykloje*. Kaunas: Šviesa, p. 25.

svarbių pažinimo kompetencijos dėmenų, kurie leidžia suvokti, įžvelgti bei iškelti problemas, daryti prielaidas, priežastingumus, interpretacijas, išvadas, ieškoti sąsajų, dialektiškai ieškoti tiesos, o ne akiai sutikti su masės suformuojančiomis nuostatomis. Yra daug variantų, atskirai apibrėžiančių kritinio mąstymo ir kūrybiškumo sąvokas, bet tuo pačiu tarsi nusakančių, kad šių dviejų junginių dermės ugdymas, leidžia suformuoti refleksijai, aplinkai neabejingą žmogų, gebantį argumentuotai apsiginti savo pasirinktą požiūrį, tačiau pripažįstant ir kitų požiūrių egzistavimą. Kaip pastebi Algis Mickūnas: „Sutiktą asmenį būtina suprasti kaip skirtingą: todėl jis nepakeičiamas, neišspraudžiamas į daiktiską kategorijas, bet jis yra toks, su kuriuo galima užmegzti santykius.“⁴ Be kita ko, kritinio mąstymo ir kūrybiškumo ugdymo derinys, pasak amerikiečių filosofo Matthew Lipmano (1994), sudaro sąlygas formuotis „aukšto lygio“ (*higher order*) mąstymui. Bandydamas pertvarkyti konservatyvaus mokymo būdą, filosofas, besiremdamas amerikiečių edukologo Johno Dewey (1859–1952) darbais, išgrynino mintį, kad būtent minėtųjų elementų jungtis garantuoja mąstymo lankstumą ir išradingumą, o visas mąstymas tampa supratingas.

Švietimas posthumanizmo kontekste taip pat reikalauja tokios pedagogikos, kuri suteiktų galimybę mokytis gyventi ir bendrauti su pasauliu ir pripažinti, kad gyvename daugiau nei žmonių pasaulyje. Atsirandantys hibridiniai tyrimų tinklai įgalina atviresnes prieigas tarp eduko-

loginių mokslo jungčių, taip išryškinant tarpdisciplininius gamtiškai kultūrinius santykius. Pastebėdami tarprūšinės tinkla-veikos privalumus, galime iškelti ir tarpstri-tinių prieigų reikšmę, kuomet tarp įvairių edukologijos mokslo sričių galime įžvelgti naujus santykio parametrus. Tad šiuo atveju ir įvairių mokslinių tyrimų jungtis, neatmetant šių sričių savitų metodologijų, gali pralaužti nusistovėjusias daugumai priimtinas žinių sistemas ir užtikrinti jų persvarstymą. Nors hibridiškumas nėra suvokiamas kaip apibrėžta koncepcija, tačiau jis įtraukiamas į modernistinės mąstysenos išjudinimo procedūras.

Visų pirma, švietimas posthumanizmo laikais turėtų būti tarpdisciplininis. Antanas Andrijauskas (2006) pastebi, kad pastaraisiais dešimtmečiais humanitarinių ir socialinių mokslų ribos akivaizdžiai niveliuojasi, stiprėja įvairių mokslinio pažinimo sričių persismelkimas, o jų sąveikos teorijose formuojasi nauji probleminiai blokai, paribių zonos, kurios sparčiai plečiasi įvairiomis kryptimis, užkariauja naujas teritorijas. A. Andrijauskas išryškina, kad taip stiprėja integruojantis estetikos potencialas ir mezgasi tarpdalykinis polilogas su kitomis mokslinio pažinimo sritimis. Toks tarpdalykinis polilogas švietimo srityje turėtų skatinti mokinių divergentinį, antinominį mąstymą ir ugdyti kritinį požiūrį, kad paskatintų atidžiai suvokti įvairius su pažinimo kompetencijomis susijusius veiksnius. Apie kokybišką pokytį jungiant tarpdalykines sritis taip pat kalba Steve Edwards (2008) ir Gintautas Mažeikis (2015), panaudodami *menamokslio* sąvoką, kuri susieja kūrybinius ir visuotinius socialinius pokyčių procesus. Tai – skatinimas ieškoti

4 Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus Aureus, p. 47.

tarpdisciplininių tarpusavio jungčių.

Siekiant ugdyti divergentinį mąstymą priartėjus prie daug įvairesnių idėjų atradimo galimybių. Šio požiūrio mąstymas priartina prie metaforinės vaizduotės raišdos, sukuria terpę kurtis paralogizmų sąlygoms. Tačiau Giordano Bruno pavyzdys rodo, kad visuomenėje nėra itin priimtinas divergentinio mąstymo ir elgesio modelis, kadangi pats G. Bruno būdamas divergentu buvo sudegintas. Nes tie, kurie įsitraukia į mitą ir išeina iš jo, formuodami savo kūrybinį potencialą, perlipdami įvairias aplinkos suformuotas ribas, tie tampa nepatogūs visuomenei. Todėl dažnai ir mokyklose mokoma matyti ne periferinė žiūra, kuri skatina įžvelgti daugybę skirtingų dalykų, o matyti siaurai – tik vieną. Kaip pastebi G. Mažeikis: „Mokyklos nori paversti vaikus vėžiais: žiūrėti atbulomis“⁵. Todėl labai svarbu ugdant pažinimo kompetencijas siekti divergentinio, kritinio mąstymo, kurio pagrindu gali būti aibės metaforinės įvairovės priklausomos nuo judėjimo.

Apie tarpdisciplininius tyrimus, kuriuos sujungia ir kritinė pedagogika, reikalaujanti rūpinimosi pasaulietine visuomene, jos sąranga, santarvė ir ugdymu kalba ir Lilija Duoblienė (2011, 2018). Savo straipsnyje skirtame švietimui L. Duoblienė aptaria naujojo laikmečio ypatumus, kurie padarė posūkį į posthumanizmą ir naująją materializmą, iškeliant naujus tikslus švietimui (2022). Reinholdas Leinfelderis (2013) taip pat teigia, kad posthumanistinė koncepcija ypač naudinga edukaciniais tikslais, nes joje vartojamos metaforos, in-

tegruojamos tarpdisciplininės žinios, skatinamas integracinis mąstymas ir dėmesys sutelkiamas į ilgalaikę perspektyvą mūsų atsakomybėje už ateitį.

Pažvelgę į Lietuvos pažangos strategiją „Lietuva 2030“, pastebime, kad ryškesnei mūsų šalies integracijai į pasaulį, plečiant visuomenės, ekonomikos ir valdymo pažangos sritis, pasitelkiama būtent atviro, kritiškai mąstančio, kūrybingo, atsakingo žmogaus vizija. Tad natūralu, kad tokio žmogaus auginimui būtina kurti švietimo sistemą, ugdymo(si) kompetencijas, kurioms būtų sudaromos sąlygos šioms savybėms vystytis. Svarbu pastebėti, kad mokinio vizija, kuri yra užkoduota Lietuvos bendrosiose programose, baigus pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo programas atsiremia ir į kūrybiškumo svarbos kėlimo klausimą.

Tam svarbu išsaugoti ir ugdyti mokinio smalsumą, jį motyvuoti kryptingam žingeidumui, atverti naujus požiūrius į mokymąsi, padėti išsiveržti vaizduotei. Šiame procese, žvelgiant antinomišku žvilgsniu kritika viena iš priemonių galinti paskatinti ir sužlugdyti. Apie kritiką švietime kaip farmakoną, kuris gali būti kaip nuodas ar vaistas kalba ir G. Mažeikis: „Jei nori sužlugdyti kylančią vaizduotę arba gležną mąstytoją – turi ją kritikuoti. Ji yra ginklas. Nemokšų rankose kritika žudo moksleivių ir studentų vaizduotę“⁶. Svarbu, jog švietimas, ugdymas, pedagogai stengtųsi transformuotis, atsižvelgdami į lokalią, įvairių išorės ir vidaus jėgų veikiamą kultūrą, skatindami susidomėjimą ir norą mokytis.

Lilija Duoblienė savo monografijoje

5 Laužonytė I., Laužonytė A. (2024) *Per paskutinę vakarienę*. Vilnius: Petro ofsetas, p. 117.

6 Ten pat, p. 116.

„Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti“ (2018) pateikia ir vieną iš esminių Lietuvos švietimo sistemos stengimosi transformuoti problemų – lengvą įtraukiamumą į naujosios postmodernios kultūros, tar naujančios globaliam postmoderniam kapitalizmui ir neoliberalizmui, galios lauką. Autorės manymu, pati švietimo sistema, kaip gyvas organizmas, vėluoja reflektuoti sudėtingus procesus, turinčius daugiau nei vieną atsakymą į kiekvieną keliamą klausimą. „Jūs teoriškai „išnaršius“, galima galvoti, strateguoti švietimą ir ugdymą toliau, o šio etapo nepažinę ir atitinkamai „neperšokę“, ilgai užtrunkame sprendžiamų problemų lauke, kartojame kitų klaidas, galiausiai slystame paviršiumi“⁷ (Duoblienė, 2018, p. 8). Žinoma, tvirtinti, kad yra tik viena priežastis šios susiklosčiusios situacijos būtų neteisinga. Tačiau ignoruoti, kad tam įtakos neturėjo atsainesnis žvilgsnis į filosofijos ir ugdymo sąsajas, jų lygiavertę tarpusavio priklausomybę taip pat būtų itin netikslinga. Iš pateiktų Oslo universiteto socialinių mokslų profesorės Tone Kvernbekk 2011 metais atliktų tyrimų rezultatų matyti, kad ugdymo filosofija gali padėti švietimui ir ugdymui ne tik aiškintis švietimo sąvokas, teikti ugdymo realybės visuminį vaizdą, bet tuo pačiu reguliuoti vertybių ir interesų konfliktus ir kt. Remiantis tuo, kas pasakyta nekyla abejonių, jog filosofijos pagrindų neišsaugojimas ugdymo sistemoje turi įtakos ne tik mokinių, bet ir mokytojų savirefleksijos naikinimui. Anot profesorės Vilmos Žydzienaitės

(2014), kuomet veiklos ima neatitikti skelbiamų idealų ir vertybių, tai lemia visuomenės pasitikėjimo ugdymu silpnėjimą. Todėl nereikia stebėtis, kad jaunajai kartai autoritetu tampa virtualus pasaulis, „enter“ klavišas, formuojantis silpną kritinį mąstymą, kūrybiškumui apatišką žmogų. To pasekoje turime asmenybes, nepajėgias savarankiškai ir adekvačiai reaguoti į kasdienybės iššūkius, nepajėgias užmegzti dialogo, atimančias iš savęs galimybes kurti buvimo pasaulyje kokybę.

A. Mickūno idėja, kad pirmiausia mokytojui turi rūpėti ne mokslo sritis, o mokinyš, suvokiant jo gebėjimus, talentus, stengiantis juos ugdyti, leidžia suprasti, kad tam reikalingas dialogas. Atviras mokymas grįstas dialogu padeda atskleisti mokinio ryšius su gyvenamu pasauliu ir taip kurti platesnius jo akiračius. A. Mickūnas teigia, kad šiam dialogui reikalingi ne „asmeniškai“, bet pagarbūs ir kilnūs mokytojo ir mokinių santykiai (2014). Martinas Buberis, kalbėdamas apie dialogą, išryškina, kad jis gali būti kalboje ar tyloje, jei tik kiekvienas supranta, kad kreipdamasis į kitą siekia sukurti gyvybišką ir abipusį santykį. (2014). Nes būtent „Aš – tu“ santykis yra dialogiškas, o „aš – daiktas“ ryšys monologiškas, todėl reikalingas kito regėjimas ir jo patyrimas.

Dialogiškumas sujungia pasaulį į bendruomeniškai darnią visumą. Kaip dialogas taip ir kalba yra svarbi mokymo atrama, kuri atveria ir padeda suprasti ypatingus žmogaus ir pasaulio ryšius, išskleisti tautos patirtį, bendruomenės tradicijas. Būtent kalba, jos apmąstymas, pasaulėjauta atveria organišką gyvenimiškojo pasaulio rišlumą santykyje su kitais organizmais.

7 Duoblienė, L. (2018). *Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti*. Monografija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, p. 8.

Paviršutiniškai žvelgdamas į kalbą žmogus turi tikimybę prarasti gilesnį prasminį įsišaknijimą. Viktorija Daujotytė pabrėžia, kad dialogas išreiškia pamatinį žmogaus pasaulio santykį, į kurį jungiasi ne tik gyvi, bet ir negyvi daiktai (2001). Apie kalbos galią, kurią galima išgyventi ir ją prisitaikyti, bet nelaikyti žmogaus įrankiu retoriškai kalba Vytautas Rubavičius. Jis svarsto: „Didžiausios bėdos žmogaus tyko, kai jis ima savavališkai versti kalbą „įrankių dėžė“. Kalba turi neįmanomą galią – neturėtume susikalbėti, bet susikalbame. Tad kur kalboje glūdi poezija, kaip kalba iškelia tą savo gyvybinės metaforinės galios apraišką?“⁸. Todėl kalba turi remtis ne tik atviru, bet ir griežtu mąstymu, ne tik kritišku, bet ir kūrybišku dialogu, nes tai gali būti ateities kartų įnašas į tautos ir žmonijos gerovę. Kitaip tariant kalba tampa tarsi mūsų buvimo pasaulyje plotme. Kaip A. Mickūnas pabrėžia „Mokytojo dialoginiai ryšiai su mokiniais yra kalbiški. Kalbiškumas turi vieną pagrindinę tapatybę: jis yra suvokiama, jei išraiškos suprantamos.“⁹

Kalbos ir vaizdo sintezės koegzistavimas kūryboje padeda reaguoti į praeities ir dabarties poreikius, darant įtaką asmens savirefleksijai, visuomenės savivokai, leidžiant geriau įsisavinti, interpretuoti ir suprasti praeities įvykių ir pasaulio vyksmus. Algis Uždavinys (2013) akcentuoja būtiną Lietuvos dailėtyrininkų užduotį – drąsiau interpretuoti nacionalinę kultūrą, atskleisti jos privalumus ir nesėkmes. Galbūt tai vienas iš būdų integruotis kosmopolitiškame

mane išsaugant nacionalinį savitumą, reprezentavimą, sąlyti su pasauliu. Kalbinė ir vaizdinė jungtis gali patarnauti išlaisvinant ir atskleidžiant sąmonės virpesius, regimą intuiciją, vaizduotės interpretaciją, sąmonės jausmą, unikalų mąstymą, galingą tikrovės suvokimą.

Žmogaus ne tik sąmoningumas, aktyvumas, bet ir kritinis mąstymas, kūrybiškumas tampa siekiamybe šiandieniniame pasaulyje. O mokslas yra tam tikras įrankis, bet dažnai nesąmoningas žmogiška prasme. Todėl Jūratė Landsbergytė-Becher interviu išryškino (2024) kaip jai įsiminė viename Sakartvelo literatūrologiniame sympoziume ištarti Irinos Modebadze žodžiai, jog mokslas turi būti susijęs su žmogiškumu. Tai tarsi atsakymas į mokslinio lygmens reikalavimų kėlimą, kuriame slypi gelmė formuojama jau nuo pat mažens. Mokytojo taip pat atsakomybė mokyti žmogų tapti žmogumi – būti atviram, laisvam ir autonomiškam, vadinasi, atsakingam už savo veiksmus ir supratimą būtybe.

B. Bitinas (1998) išskyrė keturis tarpusavio santykio mokykloje teorinius modelius: mokytojų sąveikos su mokiniais, mokinių santykius, mokinių nusiteikimas mokytojų atžvilgiu bei mokytojų profesinių ir bendravimo įgūdžių darną. Šiuose išvardytuose teoriniuose modeliuose vienas iš svarbiausių vaidmenų atitenka mokytojui. „Tarpusavio sąveika – tai sudėtingas procesas ir vadovauja jam Ugdytojas“¹⁰. Panašiai apie mokytojo vaidmenį tarpusavio santykių kūrime kalbėjo O. Tijūnėlienė

8 Laužonytė I., Laužonytė A. (2024) *Per paskutinę vakarienę*. Vilnius: Petro ofsetas, p. 124.

9 Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus Aureus, p. 180.

10 Mikoliūnienė, V. (1994). *Tarpusavio santykiai mokykloje*. Vilnius: Lietuvos mokytojų kvalifikacijos institutas, p. 3.

(2000, p. 95): „Mokytojas savo asmenybės bruožų visuma, erudicija, taktu, socialumu, optimizmu daro mokiniams didžiulį įspūdį, o drauge ir įtaką“¹¹. Greta viso to, V. Mikoliūnienė (1994) pabrėžė, kad tarpusavio santykio kūrimas yra svarbiausias ugdymo komponentas, kurio metu formuojamos asmenybės dvasinės vertybės, todėl ugdytojas turi būti demokratas ir humanistas, kitaip jis nepažins ir nebrandins ugdytinio fizinių ir psichinių jėgų.

Vis tik vienu svarbiausių aspektų mokytojo profesijos kelyje tampa paties pedagogo pasaulėžiūra, kompetencijos, kurios neatsiejamos nuo mokytojo *savimokos*. Tai akcentuojama ir ugdymo filosofijos teorijoje; „Kiekvienas žmogus turi savo pasaulėžiūrą, koks ir kiek jis yra filosofas. Tai aktualu ir mokytojui, nes jo pasaulėžiūra yra labai svarbus ugdymo veiksnys. Taigi pedagoginis pasaulėžiūros vertingumas yra kiekvieno mokytojo, vadinasi, ir kiekvienos mokytojų rengimo institucijos rūpestis“¹². Tai įgyvendinti padeda nuolatinis mokytojo tobulėjimas, mokymasis, dėmesio skyrimas *savimokai*. O. Tijūnėlienė (2000, p. 112) priminė: „mokytojas negali kitiems duoti to, ko pats neturi“. Prateisdama mintį, autorė patikslino, kad tai nėra vien tik teorinių žinių kaupimas ir davimas mokiniams. Ji teigė, kad mokytojas privalo nuolat augti, sistemingai stiprinti savo dorybes, pabrėždama *savimokos* reikšmę, kaip būtiną sėkmingos pedagoginės veiklos sąlygą.

Akivaizdu, kad pastaruoju metu Lie-

tuvoje mokytojo statuso, jo *savimokos* bei pasaulėžiūros formavimas, pagarbos svarstant visuomenės išlikimo klausimus itin suintensyvėjęs. Tą patvirtina ir viena iš trijų Lietuvos Respublikos atkūrimo šimtmečio proga išrinktų idėjų šaliai, kad „mokytojas – prestižinė profesija iki 2025 m.“. Iš to galima spręsti, kad mokytojų autoritetas šalyje yra sumenkęs ir jam reabilituoti būtini staigūs ir efektyvūs sprendimai. Juo labiau, jeigu atkreiptume dėmesį į Stasio Šalkauskio (1991) įžvalgą, kad *mokytojas pirmiausia yra ne profesija, bet tarnystė*. S. Šalkauskis yra anaipol ne vienintelis švietėjas taip suvokęs mokytojo rolę. Gruzinių pedagogas, mokslininkas Šalva Amonašvilis (2009) teigė, kad žmonijai geriausiai gali *pasitarnauti* tas, kas *tarnauja* Tėvynės labui. Ir tuo pačiu autorius iškelia retorinę klausimą: kas, jei ne *mokytojas*, turėtų rodyti tokios žmogaus *tarnystės* pavyzdį? Remiantis tuo, kas pasakyta, galima teigti, kad reikalingas ne tik kitus, bet pirmiausia save analizuojantis, stebintis mokytojas, dėmesio skiriantis *savimokai*. Tiesa, *savimokos* apibrėžčių yra įvairių, tačiau jas visas neginčytinai sieja besimokančiojo *atsakomybės* už savo mokymąsi prisiėmimas.

Vis dėlto idealizuoti moralumo sugrąžinimą ir tikėtis, kad žodis, paremtas filosofine išmintimi pasieks vaizdinį posūkį patyrusią visuomenę būtų išties rizikinga. Jūratė Baranova – Rubavičienė (2013) kolektyvinėje monografijoje „Kinas ir filosofija“ kelia taiklų retorinį klausimą, ar iš tiesų filmas kaip audiovizualinis kūrinys gali kelti klausimus ir atlikti tyrimą apie realybės prigimtį, gerą gyvenimą ar pažinimo galimybes? Kaip ankstesniais metais pastebi Jason Wallin (2011), vaizdas XXI a.

11 Tijūnėlienė, O. (2000). *Mokytojo autoriteto samprata Lietuvoje (1918 – 1940)*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.

12 Pukelis, K., Tijūnėlienė, Teresevičienė, M., ir kt. (2008). *Švietimo filosofinės koncepcijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 23.

tampa pagrindiniu kūrybiniu ir komunikaciniu agentu, konstruojančiu žmonių mąstymą bei gyvenimą. Taip pat pabrėžia ir vizualiosios kultūros itin pavojingą pusę – smelkiamąsi į etikos lauką, kuomet vartotojas nebeatskiria tiesos ir apgaulės, kūrybos ir komercijos, atjautos ir egoizmo ribų. O stebint šiandieninę situaciją, akivaizdu, kad tai ryškiai paliečia jaunąją kartą, kurios intensyvėjančio pasimetimo nevalia ignoruoti. Vadinasi, vėl sugrįžtama prie pradinio taško, kad būtinas pažinimo kompetencijos ugdymas(is), reikalingas vertybinis pamatas, kurį iškristalizuoti padeda filosofija. Privaloma inovacija, kurią eksponuoja vizualioji kultūra.

Užsklanda

Apibendrinant išsakytas mintis, galima teigti, kad dabartinėje postmodernių masinių komunikacijų viešpatavimo ir naujų metacivilizacinės kultūros formavimosi epochoje, kurioje išklibinamos daugelį amžių Vakarų civilizacijoje viešpatavusios kultūros vertybių ir simbolių sistemos,

o tūkstantmečius viešpatavusią recesiją išgyvenančią teksto kultūrą keičia nauja vaizdo kultūra ir su ja susiję nauji pasaulio suvokimo ir mąstymo modeliai, naujos pažinimo kompetencijos reikalingos kaip teigiamo mokinių vystymosi konstrukto konceptualūs pagrindai. Jos apima kūrybinį mąstymą, kuris jungia įvairius kūrybinio mąstymo stilius, kritinį mąstymą, turintį įtakos samprotavimui, išvadų darymui, savirefleksijai ir kelių požiūrių derinimui. Svarbu ugdytiniui suteikti galimybę atpažinti skirtingus, bet tarpusavyje susijusius mąstymo stilius ir pritaikyti šiuos mąstymo įgūdžius sprendžiant kasdienio gyvenimo problemas. Kalba, dialogas, bendravimas skatina mokinius priartėti prie geresnių mąstymo, samprotavimo ir problemų sprendimo būdų. Ugdymo procese kritinio ir kūrybiško mąstymo veiksnių svarbos atskleidimas padeda ne tik geriau pažinti ugdytinį, bet ir giliau atveria besiformuojančio santykio tarp ugdymo subjekto ir objekto svarbą bei jo iki galo nepamatuojamas galimybes.

Literatūra

- | | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Amonšvilis, Š. (2009). <i>Gyvenimo mokykla. Mokyklos tiesa</i>. Vilnius: Andrena.</p> <p>Andrijauskas, A. (2006). <i>Estetikos ir meno filosofijos teritorijų kaita</i>. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.</p> <p>Andrijauskas, A., Rubavičius, V. (2016). <i>Psichoanalizės fenomenų interpretacijos</i>. Vilnius:</p> | <p>Lietuvos kultūros tyrimų institutas.</p> <p>Anikejeva, N. (1988). <i>Mokytojui apie psichologinį klimatą mokykloje</i>. Kaunas: Šviesa.</p> <p>Baranova-Rubavičienė, J. (2012). Kinas ir filosofinė edukacija. <i>Contra ir pro. Žmogus ir žodis: mokslo darbai. Filosofija</i>. 14 (4), p. 31–43.</p> <p>Baranova – Rubavičienė, J. (2015). <i>Cinema and Philo-</i></p> | <p>sophical Education: from Wittgenstein to Deleuze. <i>European Journal of Language and Literature Studies</i>, 3(1), 22–32. Tirana: EUSER.</p> <p>Baranova, J., Sabolius, K., Milerius, N. ir kt. (2013). <i>Kinas ir filosofija</i>. Vilnius: Vilniaus universitetas.</p> <p>Bitinas, B. (1998). <i>Ugdymo tyrimo metodologija</i>. Vilnius: Jošara.</p> <p>Bitinas, B., Rupšienė L. ir Žydyūnaitė, V. (2008). <i>Kokybinių</i></p> | <p><i>tyrimų metodologija</i>. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.</p> <p>Bono de, E. (1991). The direct teaching of thinking in education and the CoRT method in <i>Learning to Think: Thinking to Learn</i>, S. Maclure and P. Davies, Eds., p. 1–14, Pergamon, Oxford, UK.</p> <p>Daujotytė, V. (2001). <i>Literatūros filosofija</i>. Vilnius: VDA.</p> <p>Duoblienė, L. (2006).</p> |
|---|--|--|---|

Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius: Tyto alba.

Duoblienė, L. (2018). *Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti*. Monografija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice Hall.

Freud, S. (2009). *Psichoanalizės įvadas. Paskaitos*. Vilnius: Vaga.

Girdzijauskienė, R. (2012). Kūrybiškumui ugdyti palanki aplinka Lietuvos mokyklose. *Tiltai*.

Glevey, K. E. (2006). Promoting thinking skills in education. *London Review of Education*, vol. 4, no. 3, p. 291–302.

Grigas, R. (2007). Nacionalinis sąmoningumas šiandien: jaunuomenės pasirinkimo drama. *Tautiškas ir pilietiškumas*. Monografija. Vilnius: VPU.

Jampolskij, M. (2011). *Kalba-kūnas-įvykis: kinas ir prasmės paieškos*. Vilnius: Mintis.

Kind P. M and Kind, V. (2007). Creativity in science education: perspectives and challenges for developing school science. *Studies in Science Education*, vol. 43, no. 1, p. 1–37.

Kvernbekk, T. (2011) *The concept of evidence*

in evidence-based practice. *Educational Theory*, 65, 5, 515–532.

Laužonytė I., Laužonytė A. (2024) *Per paskutinę vakarienę*. Vilnius: Petro ofsetas.

Lepšėkienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras. Lietuvos Respublikos Seimas. *Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“*. 2012 m. gegužės 15 d. Nr. XI-2015. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517>

Lipman, M. (1994). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.

Mažeikis, G. (2013). *Įsikitinimai. Sąmoningumo metamorfozės*. Vilnius: Kitos knygos.

Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus Aureus.

Mickūnas, A., Jonkus, A. (2014). *Fenomenologinė filosofija ir jos šešėlis*. Vilnius: Baltos lankos.

Mikoliūnienė, V. (1994). *Tarpusavio santykiai mokykloje*. Vilnius: Lietuvos mokytojų kvalifikacijos institutas. Parry, J. D. (2011). *Art and phenomenology*. United Kingdom: Routledge.

Petrulytė, A. (2001). *Kūrybiškumo ugdymas*

mokant. Vilnius: Presvilkla.

Piaget, J. (1962). *The Language and Thought of the Child*, Routledge & Kegan-Paul, London, UK, 3rd edition.

Pukelis, K., Tijūnėlienė, Teresevičienė, M., ir kt. (2008). *Švietimo filosofinės koncepcijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Company

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, vol. 18, no. 1, p. 87–98.

Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.

Tijūnėlienė, O. (2000). *Mokytojo autoriteto samprata Lietuvoje (1918–1940)*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.

Uždavinys, A. (2013). *Kūrybinė vaizduotė. Dailės kritika ir publicistika*. Vilnius: LKTI.

Vygotsky, L. S. (2006). *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, Mass, USA.

Wallin, J. (2011). *A Deleuzean approach to curriculum: Essays on a pedagogical life*. New York, NY: Palgrave McMillan.

Žydzūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas, struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.

Žydzūnaitė, V., Rutkienė, A. Konektyvizmas, kaip technologijomis grįsto mokymosi teorinė dimensija: koncepciniai svarstymai. *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje: mokslo darbai = Studies in modern society: academic papers*. Šiauliai: Šiaurės Lietuvos kolegija. ISSN 2029-431X. 2014, nr. 5 (1), p. 18–28. Prieiga per internetą: <http://www.slk.lt/sites/default/files/images/Studies%20in%20Contemporary%20Society%202014.pdf>